

# El estudio universitario de la filosofía

Acerca del método (*Lehrart*) de Schelling y el plan (*Plan*) de Fichte

Studying Philosophy at the University. About the Method (*Lehrart*) in Schelling and the plan (*Plan*) in Fichte

EDGAR MARAGUAT

(UNIVERSITAT DE VALÈNCIA - ESPAÑA)

Recibido el 3 de febrero de 2020 - Aceptado el 13 de marzo de 2020

Edgar Maragat (Barcelona, 1973) es profesor de Filosofía en la Universitat de València (España). Ha editado las *Cartas filosóficas sobre dogmatismo y criticismo* de F. W. J. Schelling (Abada, 2009), el escrito *Sobre el proyecto de reforma inglés* de G. W. F. Hegel (Marcial Pons, 2005) y, recientemente, un volumen sobre *La Lógica de Hegel* (Pre-Textos, 2017).

TAKE CARE OF YOURSELF

RESUMEN: Son atribuidas a Kant y Hegel opiniones contradictorias sobre la enseñanza de la filosofía. A Kant, que la filosofía no se puede enseñar, que sólo se puede enseñar a filosofar. A Hegel, que enseñar a filosofar ha de ser, necesariamente, enseñar filosofía. Defiendo que la contradicción es aparente. Defiendo concretamente que lo que Schelling y Fichte pensaban sobre la filosofía como ciencia y asimismo arte y sobre su enseñanza universitaria ayuda a entender que lo que Hegel defendió no tiene que estar necesariamente reñido con lo que Kant dijo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje – Enseñanza – Universidad – Filosofía – Historia – Kant – Schelling – Fichte – Hegel

ABSTRACT: Contradictory opinions about the teaching of philosophy are attributed to Kant and Hegel: to Kant, that philosophy cannot be taught, that only philosophizing can be taught; to Hegel, that teaching philosophizing must necessarily be teaching philosophy. I argue that the contradiction is apparent. I argue specifically that what Schelling and Fichte thought about philosophy as both science and art and about its teaching at universities supports that Hegel's claim is not necessarily at odds with Kant's.

KEYWORDS: Learning – Teaching – University – Philosophy – History – Kant – Schelling – Fichte – Hegel

La filosofía ¿se aprende y se enseña? ¿O se enseña, pero no se aprende? ¿O se aprende, pero no se enseña? Hay una conocida respuesta de Kant a estas preguntas platónicas, que se ha vuelto hoy popular, en el texto de la “Arquitectónica de la razón pura” de la primera *Crítica*, de 1781, del que quisiera reproducir un pasaje:

Quien haya *aprendido*, en sentido propio, un sistema de filosofía, el de Wolf por ejemplo, no posee, consiguientemente, por más que sepa de memoria todos sus principios, explicaciones y demostraciones, amén de la división del cuerpo doctrinal entero, y por más que sepa enumerarlo todo con los dedos, sino un conocimiento *histórico* completo de la filosofía wolfiana [...] Se ha formado a la luz de una razón ajena [...] el conocimiento no ha surgido en él de la razón y, aunque es, desde un punto de vista objetivo, un conocimiento racional, es meramente histórico desde un punto de vista subjetivo.<sup>1</sup>

Es esta idea de un conocimiento meramente *histórico* de la filosofía —o de alguna filosofía— la que está a la base de la afirmación de

<sup>1</sup> Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, trad. de P. Ribas, Madrid, Alfaguara, 1993, p. 649 (A 836/B 864).

Kant, en la continuación del texto, de que no tenemos que enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar, y esto en parte porque la filosofía consiste en el uso de la propia razón y en parte porque no disponemos todavía de una filosofía que merezca ser enseñada. Se supone que una filosofía que pudiera ser enseñada, al menos una filosofía de acuerdo con la crítica de las facultades del conocimiento que Kant estaba llevando a cabo, estaba por ser escrita.

Esta respuesta de Kant sirve para enmarcar el argumento que desarrollaré a continuación. El resto del marco lo proporciona la réplica de Hegel, tres décadas después, en sus escritos pedagógicos de los años de Nuremberg como profesor de instituto, en particular en sendos informes redactados en 1812 y 1816, uno pensando en la enseñanza preuniversitaria y otro en la universitaria, en los que razona que no tiene sentido, sería un absurdo de la pedagogía, pretender enseñar a filosofar sin enseñar filosofía. Hegel compara la enseñanza del mero filosofar, supuestamente práctica, con algo así como enseñar a viajar sin que haya que conocer para ello nuevos lugares, ríos, ciudades, etc., es decir, con enseñar a viajar *sin* viajar. Enseñar a filosofar, solamente, sin enseñar filosofía sería algo semejante.<sup>2</sup> Ésta parece una contestación antagónica a la de Kant a una misma pregunta.

Lo que quisiera explicar en estas páginas es lo que creo que Schelling y Fichte pensaban sobre estas cuestiones. ¿Enseñamos filosofía? ¿O enseñamos, más bien, a filosofar? Sobre éste como sobre otros asuntos me parece instructiva la comparación de los puntos de vista de ambos. Trataré de la enseñanza de la filosofía tal y como uno y otro la proponen: Schelling en las conocidas lecciones sobre los estudios universitarios de 1802, publicadas en 1803, bajo el título *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* y Fichte, por su parte, en el proyecto que bosquejó para la organización de la enseñanza en la entonces futura Universidad de Berlín, en 1807, el conocido como *Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*, aunque teniendo también en cuenta otros pequeños textos y apuntes suyos (sobre todo sus *ideas* para la organización interna de la Universidad de Erlangen, de 1805-1806). En lo que concretamente me quiero fijar es en cómo entienden ambos que debe procurarse la enseñanza *universitaria* de la filosofía.

<sup>2</sup> Hegel, G. W. F., *Nürnberger und Heidelberger Schriften: 1808-1817*, en *Werke*, ed. de E. Moldenhauer y K. M. Michel, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996, vol. 4, p. 410.

Quisiera anticipar la conclusión a la que llegaré. Pienso que la rivalidad entre los puntos de vista de Kant y Hegel sobre el asunto es más aparente que real, y pienso asimismo que las opiniones que tuvieron Schelling y Fichte acerca de la enseñanza de la filosofía y, en este sentido, acerca del estudio de la filosofía, son asimilables en lo sustancial a las de Kant y Hegel, si bien tienen la virtud añadida de ayudarnos a percibir cuán artificioso es oponer la enseñanza de la filosofía a la enseñanza de la actividad filosófica.

## 2

Algunas observaciones preliminares me parecen necesarias para entender como es debido este debate o, en todo caso, lo que semeja un debate.

Lo primero que querría señalar es que las palabras *filosofía* e *historia* —y todos sus derivados— son más ambiguas de lo que cabe pensar. Cambiaron de significado a comienzos del siglo XIX y han cambiado de significado también desde entonces. Es, pues, importante entender qué les viene a la cabeza a unos y a otros exactamente —o con toda la exactitud posible— cuando usan estas palabras.

El sentido fundamental de *historia* e *histórico* es en el siglo XVIII aún el clásico, que podemos retrotraer al idioma de Heródoto y Tucídides. En su *Historia de la Guerra del Peloponeso*, típicamente, Tucídides se enorgullece de que, a diferencia de los poetas y los logógrafos, **él** trata de cosas que ha investigado a partir de indicios o que ha presenciado y escuchado él mismo o que le han sido comunicadas por testigos.<sup>3</sup> Originariamente *ιστορία* significaba, de hecho, *investigación*, investigación de cualquier cosa. Ése es el sentido que tiene la *historia* en la obra de Tucídides y también en, por ejemplo, la *Historia de los animales* de Aristóteles, siendo que los animales no tenían para Aristóteles historia, en el sentido que tiene la palabra para nosotros. La *Historia de los animales* fue más bien una anatomía y una etología descriptivas, no un relato acerca de la vida y andanzas de especies o poblaciones no humanas. Heredera de la obra de Aristóteles fue toda la *historia natural*, en su sentido pre-darwiniano.

<sup>3</sup> Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, trad. de J. J. Torres Esbarranch, Madrid, Gredos, 1990, libro I, secc. 21-22.

Este valor ahistórico de lo histórico pervive en los textos de los autores que nos ocupan, empezando por Kant. Kant da prueba de ello en las páginas de la *Crítica de la razón pura* que he citado arriba, diciendo que el conocimiento histórico es el conocimiento a partir de datos: *ex datis* (hoy diríamos: a partir de informaciones). A finales del siglo XVIII, y todavía a comienzos del siglo XIX, el desarrollo de lo que Nietzsche llamará el “sentido histórico” está aún por producirse. Por ello, no podemos entender el desprecio de Kant por el “conocimiento histórico” (del sistema de Wolff o de cualquier otro) sin tener en cuenta el significado que tenía *historia* en 1781, que no es el que tiene ahora.

También *filosofía* tenía entonces un sentido que no tiene hoy. Fichte habla en el *Plan* de 1807, de vez en cuando, de filosofía “pura”, pues *filosofía* funcionaba regularmente como un sinónimo de *ciencia*. La facultad (*Fakultät*) llamada “filosófica” fue la matriz de los estudios filológicos, científico-naturales e historiográficos, tal y como las universidades fueron absorbiéndolos y promoviéndolos desde entonces (no plenamente de inmediato, pero sí progresivamente). También era denominada “inferior”, a diferencia de las facultades “superiores”: de teología, leyes y medicina, que formaban en saberes a sueldo (llamados *Brotwissenschaften*), destinados a dar satisfacción a las necesidades del cuerpo y el alma. En ese sentido amplio, lo filosófico fue, sin más, lo científico, y no podía nadie decir que la filosofía no se puede enseñar, por razones obvias.

Sin embargo, y ésta es una segunda observación preliminar que querría hacer, la idea de que la filosofía no se enseña, que Kant suscribe, no es en absoluto original. La opinión recibida por él era, desde luego, que los maestros no enseñan, en todo caso, lo que los discípulos terminan por aprender. La filosofía había nacido justamente del experimento socrático por el que se demuestra, al menos supuestamente, que alguien en principio ignorante es capaz de aprender algo —por no decir “todo”— *por sí mismo*, pero no precisamente porque un maestro experto le haga entrega de un conocimiento que tiene o lo comparta con él, sino porque algo conocido por el discípulo de antemano, al menos en germen, es por éste recordado (o, como explica Platón en el *Fedón*, algo parecido a recordado).

Ésta fue una experiencia sobre el meollo del aprendizaje no puesta en entredicho durante siglos y a la que los filósofos se refirieron muchas veces de forma explícita. Agustín de Hipona, por ejemplo,

defiende que es siempre Cristo quien enseña, que el papel del maestro humano es puramente circunstancial.<sup>4</sup> Descartes, reanimando punto por punto la doctrina platónica, explica que advierte en sí mismo, durante sus meditaciones, cosas que estaban ya en él, y que no le parece aprender nada enteramente nuevo. Para Descartes el estudio fue, en consonancia con esto, una aventura solitaria; de los libros y de sus maestros no había podido aprender.<sup>5</sup> También Leibniz defiende, en el *Discurso de metafísica*, que nuestra alma conoce todas las cosas virtualmente y que lo único que le hace falta para aprender es, en efecto, “advertencia”, advertirlas, que despierte en ella lo que se encuentra desde el principio en su interior.<sup>6</sup>

Este lugar común sobre el aprendizaje llega hasta los días de Fichte, Schelling y Hegel.<sup>7</sup> Novalis habla del papel del maestro como del estímulo de un desarrollo que se produce por sí mismo en quien se forma. El maestro sería, literalmente, incitador de un organismo (*Incitament des Organism*).<sup>8</sup> Por su parte, Fichte habla de un impulso configurador o formativo (*Bildungstrieb*) del organismo, que es tan activo como pasivo.<sup>9</sup> El término *impulso configurador* lo toma, como Kant en la *Crítica de la facultad de juzgar*, de Hans Blumenbach, en un sentido zoológico. Pero pronto adopta a finales de los años 1790 un sentido propiamente pedagógico, por ejemplo, en el ensayo de August Ludwig Hülsen “Über den BildungsTrieb”, que, por cierto, Fichte y su amigo Friedrich Niethammer editan en el *Philosophisches Journal* en 1800. Las metáforas zoológicas del aprendizaje, que eran entonces habituales, son todas ellas de raigambre platónica. La metáfora platónica del

<sup>4</sup> Agustín de Hipona, *El maestro o sobre el lenguaje y otros textos*, ed. de A. Domínguez, Madrid, Trotta, 2003, § 38.

<sup>5</sup> Descartes, René, *Meditaciones metafísicas y otros textos*, trad. de E. López y M. Graña, Madrid, Gredos, 1987, p. 58.

<sup>6</sup> Leibniz, Gottfried W., *Discurso de metafísica*, en *Escritos filosóficos*, ed. de E. de Olaso, Madrid, Antonio Machado, 2003, § 26.

<sup>7</sup> Schelling dirá en las lecciones que más abajo comentaré que Newton leyó los *Elementos* de Euclides como si los hubiera escrito él mismo; cf. Schelling, F. W. J., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. de E. Tabering, Buenos Aires, Losada, 2008, p. 48.

<sup>8</sup> Novalis, “Vermischte Bemerkungen und Blütenstaub”, en *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*, ed. de P. Kluckhohn y R. Samuel, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1960, vol. 2, p. 418.

<sup>9</sup> Fichte, J. G., *Ética o el sistema de la doctrina de las costumbres según los principios de la Doctrina de la Ciencia*, trad. de J. Rivera de Rosales, Madrid, Akal, 2005, p. 171.

arte de la comadrona (descrito en *Teeteto*), un arte que Sócrates recibe de los dioses (al igual que su madre), es médica y zoológica a la vez.

En tercer lugar, quisiera también apuntar, muy brevemente, que lo que vale en general para el conocimiento, que se adquiere más por auto-formación (*Selbstbildung*) que por enseñanza, vale especialmente para la filosofía entendida como metafísica (esto es, para la filosofía “pura”). La filosofía —en el sentido estrecho del término— se puede enseñar menos que ningún otro saber y ello por razones más bien obvias, ya que se ocupa de principios —a saber: de los primeros principios del ser y el conocer— y los principios no son susceptibles de demostración o prueba. En los escritos de los años 1790 de Fichte y Schelling se les hace a ambos irresistible decir que la filosofía se jura, se postula, se escoge... en ningún caso que se aprende. Esta convicción forma parte del trasfondo de las reflexiones pedagógicas idealistas de Fichte y Schelling.

### 3

Paso ya a comentar brevemente las lecciones de Schelling sobre el llamado método (o *Lehrart*) de los estudios académicos. Son unas lecciones en las que Schelling presenta la que, en su opinión, debería ser la organización de esos estudios a estudiantes de primer año de la Universidad de Jena. El texto no es propiamente un proyecto, como el *Plan* de Fichte, sino una presentación escolar. Las lecciones constituyen una especie de introducción a los estudios universitarios, unas lecciones de “incorporación” a estos últimos.

Hay cierta ambivalencia en ellas con respecto al tema que me ocupa, según quisiera subrayar desde el principio.<sup>10</sup> La ambivalencia afecta —lo diré sin mayores preámbulos— a, por un lado, el par *ciencia y arte*, y, por otro lado, el par *aspecto histórico y aspecto artístico* de la enseñanza. En las lecciones de Schelling se distinguen unas cosas de otras, como era de esperar, pero no se oponen. Así, se

<sup>10</sup> Paul Ziche ha hablado de dobles sentidos en el texto que Schelling no habría querido deshacer; véase Ziche, Paul, “Philosophie als Propädeutik und Grundlage akademischer Wissenschaft. Schellings *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* im Kontext der Universität Jena um 1800”, en Fehére, István M. y Oesterreich, Peter L. (eds.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2008, p. 149.

critica en ellas la exposición meramente histórica del saber, pero no es denostado el estudio de las formas históricas particulares de, por ejemplo, la filosofía.

En la segunda de las lecciones, concretamente, Schelling empieza por defender que la ciencia es *Überlieferung*, es decir, transmisión o, digamos, tradición.<sup>11</sup> La ciencia no es tarea para un solo hombre de genio, sino una empresa colectiva, en la que participan las distintas generaciones de la especie. Schelling subraya que uno no puede pretender crear, partiendo de la nada y por sí mismo, todo el conocimiento. La advertencia viene a cuento de la pedagogía que podríamos llamar robinsoniana o, mejor aún, *campeana* (en referencia a Joachim Campe, el autor de *Robinson der Jüngere* de 1779), las imaginarias aventuras de un Robinson que tiene que sobrevivir en una isla sin haber recibido nunca educación. El aprendizaje o formación de uno mismo partiendo de una ignorancia completa —como el del naufrago imberbe y sin herramientas— queda descartado por Schelling. La ciencia es demasiado vasta, demasiado *longa*: sería temerario y disparatado renunciar a la enseñanza, esperarlo todo del personal, individual, descubrimiento.

Pero pronto aparece en las lecciones la oposición de una exposición meramente *histórica* de la tradición a una exposición inteligente y viva. Schelling ejemplifica la primera de esas exposiciones de la siguiente manera: “Si dirigimos nuestra atención hacia nosotros mismos, percibimos varias manifestaciones de lo que llamamos alma. Se han referido estas diferentes operaciones a facultades diferentes. A estas facultades se las llama, según la diferencia de las manifestaciones, sensibilidad, inteligencia, imaginación, etc.”<sup>12</sup> *Histórico* significa en este contexto, como en la *Crítica de la razón pura*, conocimiento *ex datis*, esto es, a partir de experiencias comunes y sobre la base de los conceptos que corrientemente corresponden a tales experiencias. Mas la exposición de esta índole no se opone propiamente al filosofar; se opone, antes bien, a la exposición *genética* (esto vale también para Fichte, como veremos). Una exposición genética es la que muestra el camino que lleva a la ciencia. Y, en verdad, el profesor tiene que recrear en cierto modo toda la ciencia, su

<sup>11</sup> Schelling, F. W. J., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, op. cit., p. 22.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 34.

surgimiento, ante el alumno. Ésta es una de las ambivalencias a las que me refiero: la ciencia es tradición, no la puede crear alguien de principio a fin, pero el profesor tiene que, de algún modo, recrearla, revivirla. La principal tarea del docente es, precisamente, según Schelling, presentar el trabajo de esa “generación”.

Es como consecuencia de esta doble exigencia, paradójica, de una ciencia más que nada recibida que ha de ser expuesta como si fuera una creación propia que, al pasar a la tercera lección, Schelling diferencia dos aspectos del estudio universitario, y si uno es creativo y generativo, el otro es, por sorprendente que pueda parecer, precisamente *histórico*. Quien desprecia este segundo, razona entonces Schelling, lo hace sólo porque piensa erróneamente que cuando se nos presenta una disciplina ya constituida nos comportamos de forma puramente pasiva.<sup>13</sup> El contraste ahora se da entre *lernen* (tanto *aprender* como *estudiar*), algo que se espera que haga el estudiante, e imaginar cosas, formar ideas “propias”, jugar a pensar... En definitiva, entre lo que requiere de disciplina, como ocurre con el estudio, y lo que no lo hace.

Ahora bien, el otro aspecto de la enseñanza es, más bien, artístico. La enseñanza forma en un arte. Todas las ciencias tienen un común carácter artístico que debe cultivarse. La verdadera instrucción debe apuntar al cultivo de esa dimensión. Sólo que su promoción se produce, igualmente, por medio de un ejercicio o ejercitación, esto es, de *Übung*. Por tanto, no consiste en la invitación, directa y sin preparación, a pensar cualquier cosa, a balbucear pensamientos. El aprendizaje culmina en una forma propia que recrea la materia dada. Aprender es, pues, de modo ambivalente, tanto una condición negativa para el arte como un ensayo formador de ejercitación en el arte. La regla de las reglas que promulga Schelling para el estudiante es, en buena lógica: “aprende (*lerne*), para crear por ti mismo”.<sup>14</sup>

Hay, pues, una doble faz del estudio y, en las reflexiones de Schelling, salta a la vista una suerte de superación de la oposición entre la ciencia que se aprende y el arte que se ejercita.

Reproduzco a continuación el pasaje en el que se niega de una vez por todas que ciencia y arte estén enfrentados:

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 41-42.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 44.

Que la filosofía no puede ser aprendida como tal, está dicho [...] Sólo el conocimiento de sus formas particulares puede adquirirse por el estudio. Pero el estudio de la filosofía debe proponerse este conocimiento como finalidad, además del ejercicio [*Ausbildung*] de la facultad de captar lo absoluto, facultad que no se adquiere. Cuando se dice que la filosofía no puede ser aprendida, no se quiere afirmar que se la posee sin ejercicio y que se puede filosofar con la misma naturalidad con que se reflexiona o se asocian ideas. Los más de entre quienes actualmente juzgan sobre filosofía y llegan a tener la ocurrencia de que presentan sistemas propios podrían curarse suficientemente de esta presunción conociendo lo que se ha dado antes de ellos.<sup>15</sup>

El texto resume lo fundamental de la posición de Schelling sobre nuestra cuestión. El estudio de las formas particulares de la filosofía está entre las finalidades del estudio de la filosofía; hay también, por otro lado, una formación (*Ausbildung*) de la facultad de captar lo absoluto, aun si esa facultad no se puede adquirir y de ella se tiene que (poder) partir directamente; mas dicha formación no consiste en asociar ideas espontáneamente, pensar en voz alta, intercambiar opiniones... Es, más bien, una ejercitación (un “ejercicio”): el alumno es instruido, se aprende la filosofía en este sentido, hay un, como digo, cultivo. Y hay un papel, pues, para el maestro, también para él, en todo ello.

A todo esto se añade que la historia y el conocimiento histórico no tienen en estas lecciones, siempre y sin excepción, el significado kantiano y clásico del conocimiento a partir de datos. En un contexto posterior de las lecciones Schelling escribe que el filólogo, por ejemplo, tiene como tarea una “construcción histórica” de las obras de arte y las obras científicas, y luego que el teólogo tiene como tarea la “construcción histórica” del cristianismo.<sup>16</sup> En estas expresiones, en las que no nos podemos detener aquí, lo histórico ha dejado de tener el sentido antiguo, *ahistórico*, y está empezando a tener el sentido decimonónico, un genuino (para nosotros) sentido *histórico*. Si *historia* sólo tuviera un sentido *ahistórico*, la idea misma de que lo histórico se deja “construir” constituiría un

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 50. La Lección Octava se dedica por entero a la “construcción histórica” del cristianismo.

oxímoron. Schelling entiende que forma parte del estudio filosófico en sentido amplio la captación del suceder de esas obras, artísticas y científicas, en una intuición general de su significación espiritual (o especulativa) y de su necesidad. Hay, pues, en las lecciones una ambivalencia de lo histórico, y la ambivalencia del aprender, del *lernen*, que refleja justamente la ambivalencia de lo histórico, que es fundamental.

## 4

Me ocupo ahora de las opiniones de Fichte sobre la enseñanza de la filosofía, que son objeto de una mayor elaboración que las de Schelling en algunos de sus escritos menores. Como he anunciado, me centraré en las que expone en el *Deducierter Plan* de 1807 para la Universidad de Berlín. Es un texto en el que precipita su experiencia docente durante más de una década, sobre todo la adquirida en Jena. Fichte había manifestado una acusada vocación semi-socrática allí, con la que alumbra en Berlín un programa para regimentar el estudio y la vida universitaria. Su hijo describe muy bien esa vocación en su autorizada biografía.<sup>17</sup> Había sido un docente de mucho éxito, más que ningún otro de los que nos ocupan: entre 300 y 400 estudiantes asistían a sus conferencias, en una universidad que contaba en total con un millar. Y había siempre orientado la enseñanza hacia el *Selbstdenken*, *Selbstlernen*, *Selbststudien*, en el espíritu autodidacta de una época que acuñó estos neologismos.

El *Plan* consiste en unas cien páginas divididas en párrafos en las que Fichte desciende a los detalles de la organización de la enseñanza, la vida de los estudiantes, los títulos universitarios, las buenas costumbres de los diversos estamentos, los derechos del profesorado... Un verdadero resumen del conjunto está aquí fuera de lugar. No obstante, el sentido del proyecto se puede condensar diciendo, como Fichte mismo hace, que el discurso ininterrumpido del profesor o la conferencia ininterrumpida se debe transformar en la universidad en un diálogo (*Unterredung*), que ha de haber un diálogo entre el profesor y el estudiante y la lección misma ha de

<sup>17</sup> Fichte, Immanuel H., *Johann Gottlieb Fichte's Leben und literarischer Briefwechsel*, Leipzig, Brockhaus, 1862 (2ª edición), vol. 1, p. 225.

ser una respuesta que suscita nuevas preguntas, parte, pues, de un discurrir conjunto de maestro y discípulo.<sup>18</sup>

En su caso particular esto era mucho más que una estrategia didáctica, hay que reconocerlo. Fichte puso un énfasis especial en ello como consecuencia de una idea muy determinada de la filosofía —de la filosofía *trascendental*— que se había hecho. En las lecciones sobre la *Doctrina de la Ciencia* de los años 1804 y 1805, inmediatamente anteriores a las reflexiones pedagógicas de 1805, 1806 y 1807, comienza siempre diciendo que no se propone presentar a la contemplación de su auditorio un objeto de conocimiento, que la *Wissenschaftslehre* no habla de “nada” que tengamos delante, que no habla sino de lo que se produce por medio del hablar mismo, esto es, de una reflexión que se desarrolla discursivamente. Por ello tiene menos sentido todavía en su caso presentar la filosofía como algo que se puede enseñar, entregar, transmitir. Se hace una invitación inicial y solemne en las lecciones a pensar *por uno mismo*, a reflexionar sobre el pensar que uno ejerce, al tiempo que Fichte hace exhibición de su propio pensamiento. ¿Cómo se va a aprender por uno mismo lo que hay que aprender, a saber, que somos activos, si no se actúa de alguna manera, es decir, si no es por medio de un ejercicio vivo y en vivo?

En este sentido es interesante que en las lecciones de 1805 Fichte empiece por revisar y, por una vez, rechazar la idea de que conocemos algo que ya atesoramos. Objeto de las lecciones es, más bien, algo que tenemos que hacer y contemplar cómo hacemos, no una posesión o propiedad mal conocida.<sup>19</sup> Y, sin embargo, en la hora segunda, matiza Fichte inmediatamente que el saber que se va a exponer es, no obstante, algo logrado ya por su auditorio —pues los oyentes, al fin y al cabo, no eran estudiantes, más bien formaban un círculo docto, familiarizado de antemano y por su cuenta con el saber— y por tanto un fundamento que está ya en ellos y que ahora sólo tienen que, estrictamente hablando, re-conocer.<sup>20</sup> Hay también

<sup>18</sup> Fichte, J. G., *Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, 1807*, en *Fichtes Werke*, ed. de I. H. Fichte, Berlín, Walter de Gruyter, 1971, vol. VIII, § 7.

<sup>19</sup> Fichte, J. G., *Vierter Vortrag der Wissenschaftslehre*, en *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, ed. R. Lauth y H. Gliwitzky, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1993, vol. II/9, pp. 179-180.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 184.

una ambivalencia en estas reflexiones, así pues. La hay en general en Fichte con respecto al principio de la filosofía. El filósofo dogmático —que, a diferencia del filósofo trascendental, trata de explicar la conciencia y la acción a partir del ser, y no al revés—no puede ser convencido por el filósofo trascendental. El dogmático parte de un ser que lo extravía desde el principio. Para atraerlo hacia la filosofía trascendental, sólo cabe exhortarlo a algún tipo de sinceridad y clarividencia sobre lo que él mismo *hace*, le guste o no. Esto es muy característico de los principios de la filosofía fichteana.

El *Plan* introduce también la idea, que ya hemos encontrado en las lecciones de Schelling, de que se unifican en el profesor de filosofía ciencia y arte. También para Fichte la universidad está llamada sobre todo a cultivar un arte: la universidad es *Kunstschule*.<sup>21</sup> Pero Fichte hace más explícito que Schelling que quien está en condiciones de instruir en ese arte es alguien que conoce, de primera mano y desde un punto de vista científico, ese trabajo, práctico, de llegar al conocimiento. Hay en este punto una suerte de unificación: la ciencia es en parte conocimiento de las reglas del arte. Y no se dan en realidad por separado... Arte sin ciencia, y ciencia sin arte. En este sentido Fichte escapa *expresamente* del aparente dilema de la Arquitectónica kantiana.

Quisiera llamar la atención del lector sobre un pasaje dedicado al profesor de filosofía: el § 18 del *Plan*. El profesor de filosofía ha de ser uno, uno solo, y ha de poseer la filosofía y no andar buscándola. Ha de contar de antemano con un sistema, ni más ni menos. Éste es otro punto de coincidencia entre Schelling y Fichte. Sin embargo, Fichte escribe:

Pues aunque, de haber certeza [de algo] y estar al alcance del hombre, el maestro que buscamos debe estar cierto de lo suyo y tener un sistema, pues de lo contrario no habría llegado hasta el final con su filosofar [*Philosophiren*] y por tanto no habría él mismo practicado hasta el final el arte completo del filosofar y así sería completamente incapaz de penetrarlo con conciencia en toda su amplitud y transmitirlo [*mitzuteilen*] a otros, y nos habríamos equivocado eligiendo a esta persona... aunque esto sea así, digo, él no deberá, en su esfuerzo por formar [*bilden*] artistas activos, que generan la certeza dentro de sí mismos e

inventan [*erfindende*] por sí mismos el sistema, *partir* de su sistema, ni en general de ninguna afirmación positiva, sino únicamente animar el pensamiento sistemático en ellos, claro está que bajo la suposición muy natural de que llegarán a su mismo resultado y de que, si no lo hicieran, sería porque habrían cometido un fallo en el ejercicio del arte [...] Si hubiera otro maestro junto a él que lo contradijera, entonces éste [el primero] debería *afirmar* algo; si se dejara extraviar hacia la contradicción de la contradicción, tendría entonces él también que afirmar, y surgiría una polémica. Pero donde hay polémica hay tesis, y donde hay tesis, ya no se filosofa activamente, sino que se narra históricamente [*historisch erzählt*], si Dios quiere [en el mejor de los casos], el resultado de un filosofar activo previamente ejercitado; con ello, la polémica cancela la esencia de una *Kunstschule* filosófica; así pues, habría que impedirle la entrada en ella.<sup>22</sup>

Este pasaje me parece que resume muy bien cuán *moderno* —se formarían artistas activos, el docente animará el pensamiento en ellos, no se dedicará a hacer afirmaciones positivas— y, a la vez, cuán *antimoderno* —el docente transmitirá un arte, se abstendrá de polémicas, habrá llegado hasta el final con su filosofar— es Fichte en este terreno y por cierto en un sentido que recuerda mucho, insisto, las que he llamado “ambivalencias” de las lecciones schellingianas.

A mayor abundamiento, Fichte defiende en el *Plan* la necesidad de lecciones enciclopédicas, al menos para el primer año de estudio, en torno a un compendio de ciencias filosóficas; algo habitual, por una vez. Pero él se imagina la enciclopedia que tendría que servir de base a esas lecciones como una obra en marcha y colectiva en la que el filósofo, junto a sus colegas especializados en las distintas materias científicas, trabaja permanentemente. De entrada, el filósofo puede recurrir a presentaciones cuya integración en ese conjunto orgánico es aún dudosa, pero la comunidad universitaria está convocada al cultivo de un saber verdaderamente comprensivo y sistemático. Es más, toda ella colaborará en la redacción de un *Kunstbuch* fundamental, llamado a devenir el punto de partida de la tarea docente del profesor.<sup>23</sup> Esto no se puede pasar por alto en este contexto. Tampoco que, según Fichte, en las presentaciones

<sup>21</sup> Fichte, J. G., *Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, 1807*, op. cit., §§ 5, 17.

<sup>22</sup> *Ibid.*, § 18, pp. 123-124.

<sup>23</sup> *Ibid.*, §§ 61-62.

enciclopédicas el estudiante deberá recibir orientación sobre la terminología fundamental, los métodos de investigación principales y la literatura básica de las distintas ciencias. Todo ello es objeto de enseñanza, efectivamente, y se espera del estudiante que lea esas cosas, las conozca, etc.

Nada de esto impide, claro está, que Fichte sea un renovador, que encarece como nadie el aspecto artístico de la formación universitaria y también la importancia para la formación de la conversación y de la existencia de una comunidad de investigadores. Por ejemplo, Fichte propone, de acuerdo con su experiencia, que las tareas (o deberes) encomendadas a los estudiantes sean siempre *creativas* (literalmente: *schöpferisch*).<sup>24</sup> De hecho, él solía proponer al final de sus lecciones un tema de disertación, que los estudiantes debían abordar por escrito y cuyo resultado entregaban anónimamente. De ellos exigía un desarrollo personal de la cuestión escogida. En las *Ideas para la organización interna de la universidad de Erlangen* cuenta que en Jena encomendó a sus estudiantes la determinación exacta y rigurosa de la frontera entre la moral y el derecho, y el buen resultado que obtuvo de un estudiante de leyes que escuchaba las lecciones e hizo carrera a partir de entonces.<sup>25</sup> Allí mismo y también en el *Plan*, sugiere que el profesor de historia, por ejemplo, invente acontecimientos y someta a la consideración de sus estudiantes qué consecuencias hubieran tenido en un determinado tiempo y lugar.<sup>26</sup> De los resultados de este tipo de tareas debía depender, según su proyecto, una selección, al término del primer año de estudios, para el ingreso en un cuerpo regular de estudiantes, dispensado de toda otra ocupación que no fuera el aprendizaje y sostenido por el Estado, con algunos privilegios sobre los recursos universitarios y distinciones especiales.

<sup>24</sup> *Ibid.*, § 45.

<sup>25</sup> Fichte, J. G., *Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen (1805/06)*, en *Fichtes Werke*, ed. de I. H. Fichte, Berlín, Walter de Gruyter, 1971, vol. XI, pp. 292 ss.

<sup>26</sup> Fichte, J. G., *Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, 1807*, *op. cit.*, § 9, nota.

## 5

Termino extrayendo algunas conclusiones. Pienso que se puede decir que Schelling y Fichte se tomaron muy en serio el consejo de Kant: enseñaremos a filosofar y se aprenderá a filosofar. Todo el énfasis en sus escritos en el cultivo del arte (en el caso de Fichte, la expresión más extrema se halla seguramente en el § 60 del *Plan*), la recreación del saber, la exposición viva por parte del profesor, la importancia del intercambio entre profesores y estudiantes (incluso, entre los estudiantes mismos), etc., se deduce del propósito de seguir ese consejo.

Pero el arte que ellos describen poco tiene que ver con eso que hoy llamamos métodos de “innovación” pedagógica, de se supone que rabiosa actualidad, por cuya aplicación el estudiante es interpelado constantemente para que diga lo primero que se le ocurre, mientras que al profesor se le sugiere que guarde silencio o que fomente polémicas sobre los temas más diversos y que se abstenga de defender puntos de vista propios, conceptos o argumentos por él o ella bien conocidos y similares. Por el contrario, Fichte apunta que quien no aprecia la naturaleza enciclopédica de las lecciones fundamentales durante los estudios universitarios es, literalmente, *mortal* para la institución.<sup>27</sup> Su subida de tono en este punto es comparable a la de Schelling cuando aborrece la exposición histórica, que califica en sus lecciones de embrutecedora e insípida.<sup>28</sup> Son éstas las dos protestas que pienso que se complementan y que son representativas de lo mucho que los une en este terreno. Son una doble lente correctora, que juntos aplican.

Poco tiene que ver esa doble corrección con contradecir el punto de vista de Kant. También Kant dice en el texto de la *Arquitectónica*, a decir verdad, que el filosofar se ejercitará “en ciertos ensayos existentes”, es decir, que se ejercitará leyendo.<sup>29</sup> Así, finalmente, resulta que aprender a filosofar es seguramente, para todos ellos, aprender filosofía, como sentencia Hegel en 1812. Pienso que ni Kant ni Schelling ni Fichte pensaban otra cosa. Ninguno de ellos fue un pedagogo moderno, en el sentido que vituperó Hegel. Ninguno opuso la

<sup>27</sup> *Ibid.*, § 21.

<sup>28</sup> Schelling, F. W. J., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, *op. cit.*, p. 34.

<sup>29</sup> Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, *op. cit.*, p. 651 (A 838/866).

lección viva y la conversación a la lectura. Ninguno el cultivo del propio pensamiento al estudio. No fueron pedagogos robinsonianos, tampoco pedagogos jacototianos, amigos de abandonar al estudiante a su suerte.<sup>30</sup> Sí acaso maestros socráticos, y en realidad, como dije antes de pasada, *semi*-socráticos, puesto que Sócrates se jactaba de ejercer de comadrona sin poder él mismo concebir o dar a luz, pero del maestro fichteano, al igual que del schellingiano (o el hegeliano), se espera que esté en posesión del sistema de la filosofía.

Acabo retomando un hilo que dejé tendido a propósito de un nuevo sentido que podría tener la historia para el filosofar en general, sentido que despunta en las lecciones de Schelling de 1802, aun si queda por elaborar, allí donde se habla de una “construcción histórica” de la que se ocupan el filólogo y el teólogo. Pienso que el modo en que nosotros hoy en día entendemos la relación entre la filosofía y su historia se ha consolidado de aquel tiempo a esta parte. Pienso que nuestro modo de entenderla tiene que ver con la transformación misma del sentido que le damos a la dialéctica filosófica, que fue exclusivamente un arte de la invención en el pasado, pero devino progresivamente una lógica de la experiencia, tal y como la interpreta Hegel en la celeberrima introducción a la *Fenomenología del Espíritu*, precisamente en 1807, el año en que Fichte redactó el *Plan*. Y pienso que esa transformación le da un sentido original y fundamental al estudio de eso que llama Schelling las formas particulares de la filosofía, de la filosofía habida.

Hay con respecto a esa experiencia histórica, en este caso sí, diferencias de opinión entre los tres —Fichte, Schelling y Hegel— que queda para otra ocasión examinar y precisar. Al margen de esas diferencias, pienso que sale victoriosa de aquellos debates de ideas una concepción de la relación entre el estudio de las formas de la filosofía y el cultivo de la filosofía que es novedosa, y que ha justificado en el siglo XIX la enseñanza no ya de la filosofía sino de la historia de la filosofía, estrictamente hablando. Esto es algo en lo que los filósofos del siglo XX estuvieron desde el principio de acuerdo, sensibles todos ellos —en fin, ellos y ellas— a la necesidad de comprender el pensamiento del presente a la luz del pensamiento

del pasado. Entendemos la filosofía, en efecto, como el producto de un pensamiento que se desarrolla históricamente. Éste es un basamento ganado para el “método de los estudios académicos” durante la transformación general de nuestro sentido para la historia en el siglo XIX, una transformación a la que contribuyeron significativamente los filósofos idealistas de hace dos siglos, como desearía haber contribuido a demostrar.

---

<sup>30</sup> Sobre la pedagogía de Joseph Jacotot, véase: Rancière, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, trad. de N. Estrach, Barcelona, Laertes, 2010.

## Bibliografía

- Agustín de Hipona, *El maestro o sobre el lenguaje y otros textos*, ed. de A. Domínguez, Madrid, Trotta, 2003.
- Descartes, René, *Meditaciones metafísicas y otros textos*, trad. de E. López y M. Graña, Madrid, Gredos, 1987.
- Fichte, Immanuel H., *Johann Gottlieb Fichte's Leben und literarischer Briefwechsel*, Leipzig, Brockhaus, 1862 (2ª edición).
- Fichte, J. G., *Ética o el sistema de la doctrina de las costumbres según los principios de la Doctrina de la Ciencia*, trad. de J. Rivera de Rosales, Madrid, Akal, 2005.
- , *Vierter Vortrag der Wissenschaftslehre*, en *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, vol. II/9, ed. de R. Lauth y H. Gliwitzky, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1993.
- , *Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen (1805/06)*, en *Fichtes Werke*, vol. XI, ed. de I. H. Fichte, Berlín, Walter de Gruyter, 1971.
- , *Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, 1807*, en *Fichtes Werke*, vol. VIII, ed. de I. H. Fichte, Berlín, Walter de Gruyter, 1971.
- Hegel, G. W. F., *Nürnberger und Heidelberger Schriften: 1808-1817*, en *Werke*, vol. 4, ed. de E. Moldenhauer y K. M. Michel, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, trad. de P. Ribas, Madrid, Alfaguara, 1993.
- Leibniz, Gottfried W., *Discurso de metafísica*, en: *Escritos filosóficos*, ed. de E. de Olaso, Madrid, Antonio Machado, 2003.
- Novalis, “Vermischte Bemerkungen und Blütenstaub”, en *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*, vol. 2, ed. de P. Kluckhohn y R. Samuel, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1960.
- Rancière, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, trad. de N. Estrach, Barcelona, Laertes, 2010.
- Schelling, F. W. J., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. de E. Tabering, Buenos Aires, Losada, 2008.
- Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Libros I-II, trad. de J. J. Torres Esbarranch, Madrid, Gredos, 1990.
- Ziche, Paul, “Philosophie als Propädeutik und Grundlage akademischer Wissenschaft. Schellings *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* im Kontext der Universität Jena um 1800”, en Fehére, István M. y Oesterreich, Peter L. (eds.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2008, pp. 147-168.